

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМБИНИРОВАННОЙ ПОДГРУППОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ МНОЖЕСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЯХ

Шохова Ольга Валентиновна

К.п.н., доцент, ГОУ ВО МО МГОУ, г. Москва
shohowa2011@yandex.ru

Сапронова Ольга Васильевна

К.п.н., доцент, НОЧУ ВО «Международный институт
информатики, управления, экономики и права»,
г. Москва

**METHODOLOGICAL BASES
OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY
OF INCLUSIVE COMBINED SUBGROUP
EDUCATIONAL ACTIVITY WITH
CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE
DEVELOPMENTAL DISORDERS
IN PRESCHOOL DEPARTMENTS**

**O. Shokhova
O. Sapronova**

Summary. when children with PLO (TMNR) are included in an inclusive educational environment, it is necessary to create, adapt educational programs and introduce new systemic changes in joint classes with normotypic peers. Participation of normotypic preschoolers and children with TMNR in inclusive combined subgroup educational activities should be carried out taking into account basic methodological approaches. Understanding the theoretical basis will allow a more adequate and balanced transition to a new stage of development of inclusive preschool education.

Keywords: inclusive educational environment, children with severe multiple disabilities, pedagogical technology, inclusive combined subgroup educational activity, synergetic, competence-based, sensory-integrative approaches.

Аннотация. При включении в инклюзивную образовательную среду детей с ООП (с ТМНР) необходимо создавать, адаптировать образовательные программы и внедрять новые системные изменения в совместные занятия с нормотипичными сверстниками. Участие нормотипичных дошкольников и детей с ТМНР в инклюзивной комбинированной подгрупповой образовательной деятельности должно осуществляться с учетом базовых методологических подходов. Понимание теоретической основы позволит более адекватно и взвешенно перейти к новому этапу развития инклюзивного дошкольного образования.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, дети с тяжелыми множественными нарушениями, педагогическая технология, инклюзивная комбинированная подгрупповая образовательная деятельность, синергетический, компетентный, сенсорно-интегративный подходы.

Современный уровень развития системы образования предполагает решение новых задач при организации педагогических условий для детей, имеющих особые образовательные потребности (ООП). В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования подчеркивается особое внимание проектированию адаптированных образовательных программ, направленных на эффективную организацию воспитания и обучения детей с ООП.

Анализ литературных источников по данной проблематике подчеркивает особую сложность и проблемность в организации коррекционно-развивающего процесса для детей с ТМНР в дошкольный период. Наличие комплекса первичных, множественных нарушений развития, обусловленных органическим поражением центральной нервной системы, которые зависят от разнообразных негативных комплексов депривации. Наличие данных комплексов ограничивает возможности

удовлетворения базовых потребностей детей с ТМНР, деформирует становление у них психо-физических процессов в целом, ограничивает их социальный опыт и не позволяет раскрывать их реальные потенциальные возможности. Но на сегодняшний день можно констатировать, что дети с ТМНР, и их родители являются активными членами образовательного педагогического сообщества.

Право на образование — важное социально-культурное право человека, закрепленное и гарантированное Конституцией РФ и нормативными правовыми актами. Реализация права на образование является предпосылкой успешной социализации человека. Развитие инклюзивного образования рассматривается как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ООП и с ТМНР. Осуществляется организация обучения в образовательных учреждениях общего и комбинированного типа, расположенных, по месту жительства детей данной категории и его родителей, что позволяет избежать их пребывания на длительном сроке в интернатах; создать педагогические условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и эффективно решить проблемы их социальной адаптации и интеграции в общество. Можно выделить ряд основных инструментальных целей инклюзивного образования:

1. психофизическое развитие личности; развитие потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, познавательной, моторной сфер личности, обеспеченное специальным физиотерапевтическим оборудованием, изменениями содержания учебных планов и программ.
2. трансляция и глобализация культуры; а) социализирующая функция — изучение и усвоение социокультурных норм, законов, правил, эталонов, моделей поведения на занятиях; интериоризация иерархий социальных ценностей, культурных традиций.
3. социально-экономическая интеграция и адаптация личности [5, 8].

«Принцип инклюзивного образования означает, что: 1) все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь учреждения по месту жительства; 2) инклюзия означает включение кого-либо с самого начала, а не интеграцию, которая означает возвращение кого-либо назад; 3) задача инклюзивного учреждения — построить систему, удовлетворяющую потребности каждого; 4) в инклюзивных учреждениях все дети, а не только дети с инвалидностью, обеспечиваются такой поддержкой, которая позволяет им быть успешным, ощущать безопасность и уместность» [8, с. 66].

С организацией инклюзивного обучения и воспитания детей с ООП в системе образования возникли серьезные вопросы, которые требуют особых подходов и направлений. Одно из направлений — междисциплинарный подход, который объединяет знания специальной педагогики и психологии. Проблемы развития детей с ТМНР разрабатывались исследователями Т. А. Басиловой, Л. А. Головчиц, М. В. Жигаревой, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, Т. Н. Симоновой, Е. А. Стребелевой, Л. М. Щипицыной и др. [4, 5, 14]. Но в то же время дошкольные и школьные специалисты, работающие с детьми с ТМНР отмечают, что наблюдается недостаток в теоретических, методических, организационных и технологических основ обеспечения инклюзивного коррекционно-развивающего процесса воспитания и обучения.

Организация образовательной среды как инклюзивная среда — это создание важного составляющего гуманистической модели образования, которая создается в образовательном учреждении для оказания помощи ребенку с ТМНР быть личностью. Реабилитация физического и психического здоровья детей, формирование эмоциональной сферы есть ее составляющие. Такая среда необходима детям, имеющим сенсорные, двигательные, речевые, глубокие умственные и генетические, неврологические заболевания, с нарушениями аутистического спектра и др., именно эти отклонения составляют понятие «тяжелые, множественные нарушения развития» [4, 5]. Одним из главных нарушений, препятствующих успешной социальной адаптации ребенка-инвалида является недостаток коммуникативных навыков, интеллектуальных навыков и навыков эмоционального взаимодействия, возможности выполнения разных видов деятельности, которые проявляются в виде отставания и отсутствия разговорной речи, неспособности инициировать и поддерживать разговор, понимать эмоциональное состояние собеседника и адекватно реагировать на него, выполнять различные действия с предметами. Их формирование невозможно в условиях традиционной образовательной среды. Состояние здоровья детей с ТМНР определяет необходимость проведения специальной коррекционно-реабилитационной работы по подготовке его к инклюзии. Д. В. Зайцев (2007) определяет следующие критерии готовности индивида к социальной интеграции:

- ♦ определенный уровень индивидуального и социокультурного развития, отсутствие ярко выраженных нарушений онтогенеза прогрессивности в текущих хронических заболеваниях;
- ♦ способность к трансформации собственных аксиологических ориентаций и установлению продуктивных отношений с окружающими людьми;
- ♦ умение находить баланс между своими ценностями и внешними требованиями.

- ◆ устойчивая принадлежность к различным социальным группам и идентификация с ними;
- ◆ наличие устойчивых межличностных отношений позитивного характера, их расширение и умножение;
- ◆ умение быстро ориентироваться в новых социокультурных и экономических условиях.

Таким образом, инклюзия — «выравнивание» возможностей ребенка с ТМНР, приближая к возможностям других детей и активное участие в жизни общества, оно обеспечивается с помощью специальных педагогических программ, помогающих преодолеть специфические трудности детей с ТМНР на пути к самореализации в детском сообществе, познания мира и восприятия возможностей среды. Инклюзивная образовательная среда — это проектируемая и создаваемая объектами образования (педагогами, обучающимися, их родителями) область их совместной деятельности, где между ними и образовательными системами (их элементами) начинают выстраиваться определенные связи и отношения, обеспечивающие реализацию личных и социальных целей образования. С одной стороны, она максимально адаптируется к индивидуальным возможностям ребенка. С другой стороны, среда гибко реагирует на социокультурные изменения. Итогом такой двусторонней деятельности является социальная адаптация ребенка с ТМНР к быстромменяющейся жизни [13, 14].

В соответствии с гипотезой нашей работы, наиболее эффективным условием социализации у детей с ТМНР является специально организованное образовательное пространство — инклюзивные комплексно-комбинированные подгрупповые занятия, которые будут способствовать формированию всех ключевых компетенций у детей с ТМНР (ООП) и типично развивающихся сверстников старшего дошкольного возраста.

Для экспериментального обучения были выбраны 10 детей 4–6 лет, обучающиеся в группах кратковременного пребывания «Особый ребенок», инклюзивных. Педагогическая технология применения ИКПЗ разрабатывалась и проходила апробацию в период 2016–2018 год на базе комплексов ГБОУ СОШ г. Москвы (ЦОУО).

Целью коррекционно-развивающей работы в процессе ИКПЗ является осуществление совместного обучения детей с ООП и типично развивающихся сверстников явилось формирование всех ключевых компетенций и целенаправленного психолого-педагогического междисциплинарного взаимодействия специалистов и их синергетического сотрудничества с воспитанниками, построенного с учетом психофизических и социально-личностных особенностей. В ходе реализации цели решались следующие задачи: — осуществление коррек-

ционно-развивающую работы с детьми с ООП в условиях ИКПЗ (развитие интереса к окружающей действительности и стимуляция познавательной активности, формирование сенсорно-перцептивных способностей, обеспечение психоэмоционального комфорта, способствование эмоциональному и социально-личностному развитию ребенка);

- ◆ обеспечение междисциплинарного взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения посредством использования коррекционно-развивающих технологий ИКПЗ;
- ◆ формирование профессиональных компетенций у педагогов психолого-педагогического сопровождения в области владения коррекционно-развивающими технологиями в процессе подготовки и проведения ИКПЗ.

Поставленные цели и задачи достигаются на основе использования теоретико-методологических подходов, обеспечивающих организационную комплексность.

Системно-синергетический подход (А.Н. Аверьянов, И.В. Блауберг, В.Г. Буданова, В.А. Игнатова, Е.Н. Князева, Э.Г. Юдин и др.) носит открытый характер, обладает гибкостью, динамичностью, управляемостью и вариативностью, многовариантностью, что способствует созданию в инклюзивной образовательной среде условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса индивидуального движения к положительному результату, стимулирование самостоятельности выбора и принятия ответственного решения. Структура системы определяется содержательно-организационной, мотивационно-регламентационной, процессно-формирующей и диагностико-корректирующей подсистемами [7, 18, 20].

Такое понимание системных связей и взаимодействий вписывается в гуманистическую парадигму, определяющую сущностное наполнение специальной инклюзивной педагогики. Мы можем выделить базовые научные положения синергетического подхода, которые составляют основу, которые лежат в основе проектирования педагогической технологии построения ИКПЗ с учетом применения в практической деятельности.

1. Существующие социальные структуры могут успешно реализовать функцию воспитания и развития детей с ООП и типично развивающихся сверстников при условии их открытости для новых социальных и педагогических влияний, их функционирование и развитие должны строиться на основе механизмов и процессов самоорганизации и саморазвития. Для возникновения и протекания процессов самоорганизации и саморазвития внутри педагогической технологии служат предпосылками: а) способность детей с ООП и типично развивающихся сверстников взаимодействовать с окружающей средой;

б) постоянная стимуляция всех компетенций и устойчивость данного процесса. 2. Спонтанность процессов социального воспитания выполняет конструктивную роль в практике самоорганизации занятий ИКПЗ между детьми с ООП и типично развивающимися: с одной стороны, она разрушительна, так как хаотические малые флуктуации в определенных условиях приводят к разрушению сложных систем; с другой — она созидательна, так как хаос лежит в основе механизма объединения простых структур в сложные. 3. Для жизнедеятельности данной технологии важное значение имеют не только устойчивость и необходимость, но и неустойчивость и случайность, часто составляющие основу событийности. Процесс самоорганизации происходит в результате взаимодействия случайности и необходимости и всегда связан с переходом от неустойчивости к устойчивости. 4. Новое появляется в результате бифуркаций как одновременно жизненно необходимое и непредсказуемое, затрагивающее и преобразующее важнейшие «узловые» моменты развития того или иного события и в то же время программирующее новые условия совершенствования субъекта деятельности в виде возможных путей развития спектра относительно устойчивых структур. 5. Синергетически организованной системе нельзя навязывать то, что вступает в противоречие с внутренним ее содержанием и логикой развертывания ее внутренних процессов. Эффективное управление педагогической технологии возможно при осознании тенденций ее развития и осуществлении на систему и ее компоненты резонансного воздействия, при котором внешнее влияние согласуется с внутренними свойствами системы. При резонансном воздействии важна не его сила и интенсивность, а правильная пространственная организация влияния. Внутри применения данного подхода уместно использование понятий: взаимосвязь, взаимодействие, взаимообусловленность; дифференциация и интеграция; иерархия, уровни самоорганизации и соподчинения; логика и алгоритм взаимодействия. компонент, элементная база, внутреннее содержание, инструментальный и процессуальный уровень; цикличность, синергетический эффект, совокупный результат; педагогическая система, взаимопереход качественных состояний, целеполагание, взаимодополняемость и взаимообусловленность. Важно учитывать, что наша технология находится в состоянии постоянного развития и каждый элемент системы, включающий в себя не менее двух субъектов взаимодействия, может быть рассмотрен и как самостоятельная целостность и как самостоятельный компонент другого уровня системных связей и опосредований как более низкого, так и более высокого порядка. Понимание этого требует применения педагогического подхода к управлению ИКПЗ как системой, способного обеспечить достаточную полноту практических связей и взаимодействий как внутри самой системы, так и ее вне ее внутреннего содержания.

Деятельностно-праксеологический подход (Л.П. Буева, В. Гаспарский, М.В. Демин, Т. Котарбинский, Э.С. Маркарян и др.) наполняет систему содержанием и определяет эффективность деятельности субъектов по формированию профессиональных компетенций. Деятельность должна быть результативной, точной, адекватной, технологичной, неразрывно связанная с различными видами деятельности, которая сформирует ключевые компетенции [11]. Он представляет собой «пространство» (совокупность) различных видов деятельностей, необходимых для обучения и развития детей с ООП и типично развивающихся сверстников и создает условия для реализации принципа единства обучения и развития посредством овладения (включения, погружения) видов деятельностей, необходимых для возрастной социализации детей. Подбор этих деятельностей определяется социальными, психологическими и дидактическими целями обучения и развития в педагогической технологии, которые реализует инклюзивная образовательная система и которые выступают в качестве системообразующего начала для определения содержания и методов обучения в данном образовательном отделении школы. Педагогическая технология и образовательная среда должны создавать на каждой ступени обучения те условия, которые необходимы детям данных групп в соответствии с их возрастными и индивидуально-психологическими особенностями развития.

Базовым психическим новообразованием, «пронизывающим» все этапы возрастного развития, является произвольность и осознанность регуляции своей познавательной, эмоциональной и личностной активности воспитанников. Несвоевременность и недостаточный уровень когнитивно-регуляторных структур (способностей) будет создавать детям инклюзивной группы дополнительные трудности при переходе с одной ступени обучения на последующую школьную.

Освоение любой деятельности происходит в тесной связи с коммуникативным воздействием. Он представляет собой «пространство» межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и, указанных выше способов взаимодействия детей с ООП и типично развивающихся сверстников. Необходимыми маркерами для создания педагогической технологии явились:

- ◆ создание условий для проявления скрытых и развития проявленных интересов и способностей детей с ООП и типично развивающихся посредством включения их в разнообразные виды деятельности, необходимые для возрастной социализации;
- ◆ формирование у детей двух групп и у команды педагогов способности быть субъектами инклюзивной образовательной среды как развиваю-

щейся системы и своего собственного развития как субъекта этой системы.

- ◆ смешения акцента с репродуктивных форм педагогической деятельности, построенной по принципу трансляции детям знаний-умений-навыков по данному предмету, на продуктивные формы педагогической деятельности по организации такого взаимодействия между субъектами образовательного процесса, при котором они образуют коллективного, совокупного, группового субъекта совместно-распределенной деятельности как необходимого условия актуализации их творческого потенциала и потребности в саморазвитии (В. И. Панов 2000, 2002, В. В. Рубцов, 1996)
- ◆ Полифункциональность и полисубъектность образовательной среды, обеспечивающие формирование детских и детско-взрослых общностей как совокупных субъектов этой среды.
- ◆ создание условий для формирования рефлексивной позиции, когда индивид обретает способность «смотреть и анализировать себя со стороны», то есть умеет на разных уровнях своего сознания относиться к себе самому как к другому, отвечая не только на вопросы «Что я делаю?», «Как?», «Зачем?» и «исходя из чего?»

При проектировании инклюзивной образовательной среды указанная рефлексивная позиция заставляет ответить на вопросы: кого учить — психолого-педагогические особенности контингента воспитанников; зачем учить — социальная, эмоциональная, психологическая и дидактическая обусловленность целей и задач обучения, включая осознание и выбор жизненных ценностей и духовно-нравственных целей образовательного процесса; чему учить — осознание и выбор предметного материала; как учить — осознания и выбор способа и методов обучения и взаимодействия; где учить — соотношение предшествующих позиций данного образовательного учреждения.

Психическое развитие ребенка представляет собой развитие его сознания как системного образования, включающего взаимосвязанное развитие телесной, эмоциональной, интеллектуальной, личностной и духовной сферы сознания. Инклюзивная образовательная среда проявляется через условия, требования, которые закладываются педагогической технологией ИКПЗ. Для каждой групп участников обучение может быть в большей или меньшей степени напряженным. Эта напряженность может иметь положительную направленность, стимулировать усилия ребенка в работе над собой, приводить к более высоким результатам в обучающей деятельности. Педагогическая технология закладывает следующие проблемные ситуации: индивидуально-типологические физиологические и социальные

особенности детей с ООП и типично развивающихся; несформированность психологических структур, соответствующих данному возрастному периоду развития и необходимых для выполнения требуемых обучающих действий (недостаточно развитые способности к произвольной регуляции своей деятельности и психических состояний, поведения, общения с другими детьми и взрослыми.

Педагогическая технология определяет характер обучающих ситуаций и соответствующий тип активности детей. Типы взаимодействия:

- ◆ объект-объектный, когда взаимодействие в системе «ребенок — образовательная среда» имеет абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью и объектностью с обеих сторон. Обучающая ситуация не требует от детей с ТМНР и типично развивающихся проявления собственной познавательной или иной активности;
- ◆ объект-субъектный — дети с ТМНР и типично развивающиеся сверстники, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняют роль объекта воздействия со стороны образовательной среды, в частности в форме педагогического воздействия со стороны команды педагогов. Учебная ситуация провоцирует детей на ситуативную активность реактивного и репродуктивного типа, диктуемую указанным воздействием и подчиненную ему;
- ◆ субъект-объектный, когда образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования со стороны детей с ТМНР и типично развивающихся сверстников (возможно совместно с педагогом) как субъектов указанных или иных активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам. Обучение актуализирует у них способностей по преобразованию образовательной среды в соответствии со своими целями, что приводит к изменению этой ситуации. Поэтому активность воспитанников инклюзивной группы обретает надситуативный характер репродуктивного типа;
- ◆ субъект-субъектный. Когда компоненты системы «дети — инклюзивная образовательная среда» активно взаимодействуют друг с другом. Это взаимодействие может иметь различные аспекты, сосуществующие и сменяющие друг друга или исключают друг друга:
 1. субъектно-обособленный, когда каждый из компонентов занимает и практически реализует активную позицию по отношению к другому как объекту своей активности, воздействуя на него, не учитывая субъектность этого другого. Вследствие чего диалог и коммуникативное взаимодействие между ними оказываются не-

возможными. Учебная ситуация носит характер взаимного непонимания и даже непринятия друг друга, и поэтому она провоцирует у детей ситуативную активность репродуктивного типа;

2. совместно-субъектный или полисубъектный, когда взаимодействие между компонентами образовательной среды имеет характер совместного действия. взаимодействие носит характер «встречи и диалога с ним», подчиненных совместному достижению какой-либо цели, выполнению общей задачи. Субъектное воздействие одного субъекта на другого в системе «дети — инклюзивная образовательная среда» строится, учитывая субъектные особенности этого другого субъекта. Но подобное учитывание интересов другого не предполагает и не требует изменения своей собственности субъектности. Каждый из взаимодействующих субъектов может преследовать в этом взаимодействии свои собственные цели, отличные от целей других, взаимодействующих с ним субъектов.
3. субъект-порождающий, когда взаимодействие в системе «дети — инклюзивная образовательная среда» имеет совместно-распределенный характер, поскольку подчиненно единой цели, достижение которой невозможно без объединения ее субъектов в субъектную общность. Это требует от субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстерииоризации) и изменения своей субъектности. Учебная ситуация провоцирует у детей двух групп проявление надситуативной активности продуктивного характера.

Компетентностный подход (В.А. Адольф, Ю.В. Варданян, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской и др.) обеспечивает изучение и описание педагогического процесса коррекционно-развивающего обучения детей с ТМНР, с позиции ключевых компетенций. [2, 6, 14]. Данный подход предполагает использование совокупности общих принципов определения целей педагогической технологии, отбора ее содержания, организации обучающего процесса и оценки результатов. Он акцентирует внимание на развитии практически целесообразной деятельности воспитанников, выдвигая на первый план общие и специальные навыки и умения, используемые на следующих ступенях обучения. С позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций. Под ключевыми компетенциями применительно к дошкольному образованию понимается активизация способности действовать в новых ситуациях при решении актуальных задач:

- ◆ Ценностно-смысловая компетенция, т.е. формирование ценностных ориентиров воспитанников, его способности видеть и понимать окружающий мир, осознавать смысл своих действий;
- ◆ Социально-трудовая компетенция, которая означает владение знанием и опытом, позволяющими быть подготовленными в социально-трудовой деятельности. Воспитанники овладевает знаниями, необходимыми для социализации. Содержание ИКПЗ формирует практические знания и способы деятельности, необходимые для социальной адаптации на уровне дошкольного образования;
- ◆ Коммуникативная компетенция включает овладение речью и умение пользоваться (на любом доступном уровне) на занятиях ИКПЗ. Воспитанники с ТМНР и типично развивающиеся сверстники оказываются в различных ситуациях, где необходимо задать вопрос, вступить в беседу, рассказать о какой-либо ситуации; — Познавательная и информационная компетенция — знания и умения организации, планирования, осуществления, рефлексии познавательной деятельности, умения пользоваться техническими средствами, используемых на ИКПЗ;
- ◆ Социально-личностная компетенция обеспечивает физическое и духовное саморазвитие. Воспитанники овладевает различными способами деятельности, позволяющими развивать необходимые современному человеку личностные качества.

Компетентностный подход означает, что предметом изучения в процессе ИКПЗ является реальная действительность. Дети с ТМНР и типично развивающиеся сверстники изучают реальные объекты и отношения между ними. Изучение реальных объектов актуализирует чувственный образ, помогает осмыслению происходящего, пониманию причин и зависимостей между явлением и следствием, что способствует более полной социализации воспитанников.

Использование в педагогической технологии применения ИКПЗ сенсорно-интегративного подхода предполагает использования идеи влияния на обучение детей с ТМНР механизмов сенсорной интеграции и вестибулярно-церебеллярных механизмов поддержания позы и равновесия. Весь комплекс механизмов является базой для приобретения и накопления сенсорного опыта и развития личности в целом. Это положение обусловлено онтогенезом развития сенсорных систем. В педагогической технологии мы учитываем последовательную стимуляцию тренировки сенсорных функций на занятиях ИКПЗ, направленные на то, чтобы дети с ООП спонтанно формировали адаптивные ответы, интегрирующие

различные виды ощущений [1, 9, 11]. Сенсорная интеграция позволяет детям двух групп осмысленно действовать и реагировать на ситуации, в которых находятся, и формирует у них базу для дальнейшего обучения и социального поведения. Познавательная активность отрабатывается на уровне разных видов восприятия, символической (знаковой) функции мышления и осмысленной предметной деятельности, накапливаются зрительные, слуховые, тактильно-двигательные, осязательные образы и представления. В связи с этим одна из основных задач детской деятельности — развитие интереса к обучению через сенсорные стимулы. Необходимо организовать детей с ООП и типично развивающихся сверстников так, чтобы они выполняли различные действия, осуществляли самопознание, и появилась мотивация к речевому высказыванию.

Технологический подход предполагает широкое использование программно-методической литературы, диагностического инструментария, наглядных и технических средств обучения, дидактического материала, что расширяет поле деятельности команды педагогов при проведении ИКПЗ. Данную педагогическую технологию можно применять неоднократно и позволяет варьировать и видоизменять учебный процесс. Технологический подход можно применять и в групповой и в индивидуальной работе с детьми в инклюзивной образовательной среде. Это дает возможность оказать адресную педагогическую и психологическую помощь каждому воспитаннику с ООП и типично развивающемуся сверстнику. Они позволяют прогнозировать результат деятельности на ИКПЗ, дает педагогам возможность сконцентрироваться на решении конкретных задач и всесторонне исследовать пути достижения поставленной цели. В работе инклюзивного дошкольного отделения школы для повышения качества воспитательно-образовательного процесса наиболее результативными будут следующие технологии: технологию проектирования, учитывающего возрастные, индивидуальные особенности воспитанников инклюзивной группы, проявляющиеся в тесном взаимодействии и сотрудничестве детей и взрослых, помогающие

детям поэтапно и творчески осваивать окружающую реальность; информационно-коммуникационные технологии помогают в формировании основ информационной культуры воспитанников инклюзивной группы. Метод позволяет идти в ногу со временем, значительно разнообразить образовательные занятия с детьми и способы взаимодействия с родителями; технологии социального партнерства призваны сделать более продуктивным взаимодействие участников ИКПЗ — педагогов, воспитанников, родителей. Использование инструментов технических средств — компьютерных технологий, мультимедийные презентации, которые позволяют интереснее, эмоциональнее задействовать сенсорные системы, представления об окружающем мире, активизировать мыслительные процессы, глубже погрузиться в изучаемый материал.; игровые технологии необходимы для достижения высокого уровня усвоения обучающего материала детьми с ООП (ТМНР) и их типично развивающихся сверстников; технология «Портфолио» используется для накопления наглядной информации и отчетности по проведению ИКПЗ в дошкольной инклюзивной образовательной группе учреждения [3, 10, 15, 16].

Проведенное нами исследование показало эффективность использования педагогической технологии применения ИКПЗ для положительного взаимодействия детей с ООП (ТМНР) и типично развивающихся сверстников. С применением методологической основы, которая включала системно-синергетический, деятельностно-праксеологический, компетентностный, системно-интегративный и технологический подходы, которые позволили придать активный стимулирующий характер в условиях инклюзивной группы. Развивающее образование должно обеспечивать формирование у детей с ООП (ТМНР) и типично развивающихся сверстников и у команды педагогов способности быть субъектом своего развития, как компонента системы «ребенок-педагог». Необходимым условием этого является формирование у ребенка и у педагога рефлексивного отношения к тому, что он делает, зачем делает и как делает.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. — М.: Тервинф, 2009.
2. Анфисова С. Е. Особенности компетентно-ориентированного подхода в образовании детей дошкольного возраста // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 116.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989.
4. Жигорева М. В. Психолого-педагогическое изучение развития детей с комплексными нарушениями. — М., Академия, 2009. — 155 с.
5. Жигорева М. В., Левченко И. Ю. Дети с комплексными нарушениями. М., Академия, 2016. — 208 с.
6. Иванов Д. Л., Митрофанов К. Г., Соколов О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие. М.: АПКППРО, 2005. 101 с.
7. Игнатова, В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. — 2001. — № 8. — С. 26–31.

8. Инклюзивное образование: адаптированные рабочие программы специалистов и педагогов дошкольного отделения комбинированного вида ГБОУ «Школа № 518» / под ред. О. В. Сапроновой — Ульяновск: Зебра, 2016. — С. 330–605.
9. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. — М.: Тервинф, 2014.
10. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. — М.: Знание, 1989.
11. Коробкина Л. А. Сенсорная интеграция как метод преодоления нарушений в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — Международный образовательный портал «Мир учителя»: <http://worldofteacher.com>
12. Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым: принцип преемственности. — М.: Генезис, 2010.
13. Каган М. С. Человеческая деятельность. — М., 1974.
14. Малинина М. Г., Ситдикова Н. Д., Шохова О. В. Воспитание и образование дошкольников с типичным развитием и особыми возможностями здоровья в условиях комбинированного дошкольного отделения общеобразовательной школы: рабочая программа дошкольного отделения комбинированного вида ГБОУ «Школа № 518» / Ульяновск, 2016.
15. Махмутов М. И. Современный урок. — М.: Педагогика, 1985.
16. Махмутов М. И., Ибрагимов Г. И., Чошанов М. А. Педагогические технологии развития мышления учащихся. Казань, тип. ГЖИ, 1993. — 88 с.
17. Сапронова О. В., Шохова О. В. Современные технологии проектирования инклюзивной подгрупповой образовательной деятельности в условиях дошкольного отделения общеобразовательной школы // Теория и практика развития современного образования в России: коллективная монография. Ульяновск, 2017. С. 362–376
18. Хакен, Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах: пер. с англ. Г. Хакен. — М.: Мир, 1985. — 423 с.
19. Чупаха И. В., Пужаева И. Ю., Соколова И. Ю. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. — М.: Илекса, 2004.
20. Шаронин, Ю. В. Синергетика в управлении учреждениями образования / Ю. В. Шаронин // Высшее образование. — 1999. — № 4. — С. 14–18.

© Шохова Ольга Валентиновна (shohowa2011@yandex.ru), Сапронова Ольга Васильевна.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»